

Appelbaum, Birgit; Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Bundeskongress (33. : 2018 : Rostock)

Diagnostik mit (lautsprachunterstützten) Gebärden - aber wie?

Jungmann, Tanja [Hrsg.]; Gierschner, Beate [Hrsg.]; Meindl, Marlene [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]: *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen - Beschreiben - Erweitern*. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2018, S. 201-208. - (Sprachheilpädagogik aktuell; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Appelbaum, Birgit; Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Bundeskongress (33. : 2018 : Rostock): Diagnostik mit (lautsprachunterstützten) Gebärden - aber wie? - In: Jungmann, Tanja [Hrsg.]; Gierschner, Beate [Hrsg.]; Meindl, Marlene [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]: Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen - Beschreiben - Erweitern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2018, S. 201-208 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-197670 - DOI: 10.25656/01:19767

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-197670>

<https://doi.org/10.25656/01:19767>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Tanja Jungmann | Beate Gierschner |
Marlene Meindl | Stephan Sallat (Hrsg.)



Sprach- und Bildungshorizonte

Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2018

ISBN 978-3-8248-1240-0

eISBN 978-3-8248-9942-5

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2018

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Eitel

Umschlagfoto: © Beate Gierschner

Druck und Bindung: medienHaus Plump GmbH,

Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Die Informationen in diesem Buch sind von den Herausgebern und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Herausgeber bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106 ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig.

Anfrage über: info@schulz-kirchner.de

Inhalt

Schwerpunktübergreifende Aspekte

Tanja Jungmann, Beate Gierschner, Marlene Meindl & Stephan Sallat

**Sprach- und Bildungshorizonte in verschiedenen Sozialisations- und
Bildungskontexten wahrnehmen, beschreiben und erweitern 15**

Christian W. Glück

**Professionalität und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik -
gestern, heute, morgen 33**

Dana-Kristin Marks, Andreas Mayer & Wilma Schönaauer-Schneider

Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses . 41

Christa Schlenker-Schulte, Vera Oelze & Julia Stamer

Dialog-Journale - ein Motor zum Schreiben-Lernen 54

Maximilian Hamann, Andreas Mayer, Laura Gabler & Stefan Ufer

Spracherwerbsstörungen und mathematische Lernschwierigkeiten 68

Sprach- und Bildungshorizonte wahrnehmen

Marlene Meindl & Tanja Jungmann

**Externale und internale Einflussfaktoren auf die frühen Literacy-Kompetenzen
von Kindern im Vorschulalter 83**

Claudia Wirts & Nesiré Schauland

Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag gut umsetzen 89

Markus Spreer, Anja Theisel & Christian W. Glück

**Sprach- und Schulleistungsentwicklung von Schulanfängern mit sprachlichen
Beeinträchtigungen bis zum Ende der Grundschulzeit 96**

Ulrich Stitzinger

Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? 103

Pola Ronniger & Franz Petermann

Medienkonsum und Sprachentwicklung 110

Angela Groskreutz

Mehrsprachigen Kindern eine Stimme geben 116

Margit Berg

Mobbingerfahrungen von Kindern mit Sprachverständnisstörungen..... 123

Anika Cramer & Christian W. Glück

Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche kooperierender Fachkräfte – eine qualitative Studie aus dem Projekt „Praxis des Gemeinsamen Unterrichts (GU) mit Kindern im Förderschwerpunkt Sprache in Sachsen“ 130

Sprach- und Bildungshorizonte beschreiben

Christiane Miosga

Sprach- und Bildungshorizonte erweitern durch responsive Strategien von pädagogischen Fachkräften - Zum Nutzen von multimodalen Interaktionsanalysen für die Gestaltung didaktischer Interaktionen 139

Jessica Melzer & Lisa Assoudi

Sprachdiagnostik mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren..... 146

Marlene Meindl & Tanja Jungmann

EuLe 3-5 – Erfassung und Förderung von Erzählfähigkeiten und Lesekompetenzen in Kita und Grundschule 154

Yvonne Adler

Kompetenzraster als Evaluations- und Arbeitsinstrument in der Sprachtherapie und -förderung 162

Anja Fengler, Stephan Sallat & Christian W. Glück

Erhebung von sprachrelevanten Arbeitsgedächtnisfähigkeiten – Ein gruppenbasiertes Verfahren 168

Wilma Schönauer-Schneider & Melanie Eberhardt

„Hab ich nicht verstanden!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Kindern mit Autismus..... 175

Lisa Mau, Andreas Mühling & Kirsten Diehl

Lernverlaufsmessung mit Levumi - Ein curriculumbasiertes Messverfahren für Rechtschreibung in der dritten Klasse 182

Jens Kramer & Julia Lukaschyk

Erste Ergebnisse mit dem Deutschen Mutismus Test (DMT - KoMut)..... 188

Carina D. Krause, Julia Holzgrefe-Lang, Elisa Lorenz, Vera Oelze, Christian W. Glück & Susanne Wagner

**Das Leipziger Sprach-Instrumentarium Jugend (LSI.J):
Eine neue, Tablet-basierte Sprachdiagnostik für Jugendliche 196**

Birgit Appelbaum

Diagnostik mit (lautsprachunterstützten) Gebärden – und wie? 201

Sprach- und Bildungshorizonte erweitern209

Sarah Girlich, Robert Jurlita & Christian W. Glück

**Prozessbegleitete Professionalisierungsmöglichkeiten für pädagogische
Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung und Förderung 211**

Michaela Kurtz & Tanja Jungmann

**Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatung auf die Lehrersprache
von LehramtsanwärterInnen im Förderschwerpunkt Sprache 218**

Kathrin Mahlau & Sylvia Herse

**Sprechen, Spielen, Spaß - Wie können sprachauffällige Kinder im Unterricht
gefördert werden? 225**

Inge Holler-Zittlau & Martin Vollmar

**Das Sprachbildungspotential natürlicher Räume - Forschungsergebnisse zur
Kommunikations- und Sprachentwicklung mono- und multilingualer Kinder
aus Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten 234**

Tanja Ulrich & Dana-Kristin Marks

**Wortschatzsammler im Unterricht - Erfolgreiches Lernen von Fachwörtern
durch die Adaption der lexikalischen Strategietherapie 242**

Heiko Seiffert

Ohne Grammatik geht es nicht..... 249

Stephanie Riehemann

**Das Baum, die Hase, der Auto - Strategieorientierte Genustherapie im
Schulalter 253**

Sandra Beßling

**Grammatiktherapie nach dem Patholinguistischen Ansatz –
Behandlung von textgrammatischen Störungen 260**

Ellen Bastians

**Leseförderung durch differenzierte, textoptimierte Lese-/Fach-Texte in
mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I 268**

Beate Gierschner & Tanja Jungmann

**Einfluss des semantischen Primings auf die Leseleistungen von Kindern,
Jugendlichen und Erwachsenen..... 274**

Reinhard Kargl & Christian Purgstaller

**Förderdiagnostik und Förderung auf orthografisch-morphematischer Basis -
LRS-Therapie über die phonologische Bewusstheit hinaus 281**

Ellen Bastians

**Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im Mathematik-Unterricht
der Sekundarstufe I in sprachheterogenen und inklusiven Settings 288**

Ellen Bastians

**Sprachheilpädagogik trifft sprachensible Unterrichtsentwicklung –
Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema Sprachförderung
bei Mehrsprachigkeit 298**

Karin Reber

**Digitale Bildung im Förderschwerpunkt Sprache:
Das Potential neuer Medien nutzen 305**

Detta Sophie Schütz

**Gezielte Sprachbildung und Sprachförderung in der Grundschule:
Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs) 313**

*Ann-Katrin Bockmann, Julia Vogel, Tamara Thomsen, Luisa Reich, Annette Lützel & Alena
Bleck*

Sprachförderung im Kontext Flucht und Migration..... 319

Anke Buschmann, Sylwia Maruszczak & Anneke Hochmuth

**Alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit
Fluchterfahrung: Fortbildungsmodul für pädagogische Fachkräfte und
ehrenamtliche Helfer*innen..... 331**

Annika Endres

**Förderung intentionaler Kommunikation im Kontext von schwerer und
mehrfacher Behinderung 340**

Stephan Sallat & Markus Spreer

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern 346

Anja Starke, Katja Subellok & Inga Pickhinke

**Förderung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Kontext –
Ergebnisse aus zwei kontrollierten Einzelfallstudien 355**

Janet Langer, Maik Herrmann & Henri Julius

**Umsetzung und Effekte einer tiergestützten Therapie bei selektivem
Mutismus 362**

Ulrike Funke

**Komm!ASS® – Führen zur Kommunikation: Ein Therapiekonzept zur
Kommunikations- und Sprachanbahnung bei Autismus-Spektrum-Störung
(SEV, SES, Mutismus...) 371**

Index 379

Autorenverzeichnis 387

Diagnostik mit (lautsprachunterstützenden) Gebärden – und wie?

1. Einleitung

Kindern, deren kommunikative und/oder (laut-)sprachliche Entwicklung auf sich warten lässt, stehen im Rahmen der Unterstützten Kommunikation (UK) körpereigene, nicht elektronische sowie elektronische Kommunikationsmittel zur Verfügung. Diese sollen - soweit möglich - mit der Lautsprache kombiniert werden, d. h. für eine flexible, multimodale Kommunikation genutzt werden.

Sind die Regeln der Kommunikation erst einmal erworben und ein entsprechender Wortschatz aufgebaut, gibt es nichts, was ein kompetenter Sprecher nicht ausdrücken könnte. Dabei ist die Modalität der Äußerungen an sich nicht entscheidend.

2. Grundlagen der frühen Kommunikations- und Sprachentwicklung mit besonderer Fokussierung auf Gesten und Gebärden

Es gibt zahlreiche Spracherwerbstheorien im Zusammenhang mit der Fragestellung „Wie erlernen Kinder Sprache?“ und „Was macht den Spracherwerb eigentlich erst möglich?“. Je nach Profession und Erscheinungsjahr weichen diese in ihrer Sichtweise deutlich voneinander ab. Aktuell wird die sozial-pragmatische Sichtweise von Tomasello (2014) favorisiert und es besteht immerhin Einigkeit darüber, dass die Entwicklung des Sprachsystems grundsätzlich nicht allein auf einen Kausalfaktor zurückzuführen ist, sondern dass

- das Kind angeborene Voraussetzungen mitbringt und
- von außen einen wichtigen sprachlichen Input erhält, d. h. dadurch in der Lage ist, das individuelle Sprachsystem aufzubauen und auszugestalten (Appelbaum, 2016).

Darüber hinaus gilt auch, dass ein qualitativ und quantitativ optimaler sprachlicher Input nicht zwangsläufig ein Garant für einen gelingenden Spracherwerb ist. Letztendlich ist aber davon auszugehen, dass das Kind von Anfang an als Kommunikationspartner zur Verfügung steht und beteiligt ist. Kannengieser (2012) benennt dazu vier Vorläufer der aktiven Sprachentwicklung:

- Vorläufer der Sprachwahrnehmung/der Sprachperzeption

- Vorläufer des Sprechens/der Sprachproduktion
- Vorläufer der Kommunikation sowie
- Vorläufer des Sprachverständnisses.

Im Kontext *Sprachwahrnehmung/ Sprachperzeption* ist das Kind im Alter von 10 – 12 Monaten deutlich besser in der Lage, die Differenzierung von mutter- als auch fremdsprachlicher Lautkontraste zu bewältigen; im Bereich Gebärden entwickelt sich die Phonologie von wenigen und klar abgrenzbaren Handformen zu komplexen Gebärden.

Im Kontext *Sprachproduktion* kann das Kind im Alter von ca. 12 Monaten erste Wörter aktiv sprechen; erste eindeutig lexikalische Gebärden tauchen in demselben Alter auf, wie die ersten Wörter in Lautsprachen.

Im Kontext *Vorläufer der Kommunikation* kommt der Zeigegeste eine bahnbrechende Funktion zu. Sie ist als Bestandteil der sogenannten deiktischen/ referentiellen Gesten kontextgebunden, d. h. sie weist auf einen Gegenstand oder einen Inhalt, der konkret in der Situation vorhanden ist. Das Kind übernimmt dabei die Rolle eines aktiven Kommunikationspartners und setzt die Zeigegeste in drei unterschiedlichen Zusammenhängen gezielt ein (Liszkowski, 2015; Beispiele in Anlehnung an Appelbaum, 2016, S. 15):

Expressives Zeigen:

Das Kind zeigt beim gemeinsamen Spiel auf die Seifenblasen, die in der Luft fliegen und bringt dadurch seine Begeisterung für diese gemeinsame Aktivität mit der Bezugsperson zum Ausdruck.

Informierendes Zeigen:

Das Kind zeigt auf ein Flugzeug und informiert die Bezugsperson über die Anwesenheit des Flugzeuges.

Imperatives Zeigen:

Das Kind zeigt auf die Puppe und fordert damit eine Person auf, ihr die Puppe zu geben.

„Der Weg zu lautsprachlichen Äußerungen führt über die gestische Modalität“ (Liszkowski, 2015, S. 36), d. h. die Wortproduktion entwickelt sich erst nach der Zeigegeste, wird dann aber häufig mit ihr gekoppelt: das Kind ergänzt /da/. Parallel dazu beginnen Kinder im (Entwicklungs-)Alter von ca. 12 Monaten, inhaltsreichere Gestentypen/ Gebärden einzusetzen.

Im Kontext *Sprachverständnis* erweitert das Kind im Alter von 10 – 12 Monaten sein Wortverständnis permanent. Ist ein Umfang von ca. 50 Begriffen erreicht, entwickelt

sich auch die Produktion von Wörtern weiter. Die expressiv genutzten Begriffe entsprechen zwar von der Form her noch nicht dem erwachsenen Zielbegriffen, aber dem „sprachlichen Code seiner Umgebung“ (Kannengieser, 2015, S. 375): Ba für Ball, mimi für Milch, da usw. Frühe Wortäußerungen entsprechen linguistisch noch nicht den Wörtern der Umgebungssprache, sie werden aber formal und semantisch relativ stabil genutzt, z. B. aua, auf, zu, weg, noch mal... Vorsprachliche Symbole werden also nach und nach durch sprachliche Symbole, hier konventionelle Wörter, ersetzt. Gebärdensprachliche Kinder erreichen im gleichen Alter wie lautsprachliche Kinder die 50-Wörter-Grenze und einige von ihnen durchlaufen einen Vokabelspurt mit erhöhter Gebärden-Erwerbsrate.

Aus diesen Entwicklungen lässt sich (kurz) zusammenfassen:

Wesentliche Meilensteine von der vorsprachlichen zur sprachlichen Kommunikation vollziehen sich im (Lebens-)Alter von ca. 10 – 12 Monaten. Bei Kindern, die unter besonderen Bedingungen lernen, dauert sie Monate, manchmal sogar Jahre. In dieser „Übergangszeit“ könn(t)en Gebärden angewendet werden und alle sprachliche relevanten Ebenen über dieses Symbolsystem vermittelt werden. Denn: "... Der Aufbau eines funktionierenden Symbolsystems ist unabhängig davon, ob dieses lautlich oder gebärdet ist" (Szagun, 2012, S. 85ff). Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) übernehmen dann eine „Brückenfunktion“ in die Lautsprache.

3. ICF - CY als Bezugssystem

Die ICF-CY (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen) hat das Ziel, die relevante Lebenssituation eines Kindes/ Jugendlichen mit Behinderung ganzheitlich zu beschreiben. Dieses gilt sowohl in der anamnestischen als auch für das diagnostische Vorgehen und hat zur Folge, dass die Bereiche Aktivitäten, Partizipation sowie Umwelteinflüsse stärker in den Fokus geraten. Die ICF und die ICF-CY „sollen dabei nicht als neues, differenziertes Klassifikationssystem verstanden werden, sondern dienen dazu, einen anderen Blick auf die vorliegenden Störungen und festgestellten Einschränkungen/ Behinderungen zu ermöglichen“ (Spreer, 2018, S. 12). Die ICF-CY dient demnach eben nicht der Klassifikation von Störungen oder Personen, „sondern versteht sich als Beschreibungssystem von individuellen, alltagsrelevanten, teilhabebezogenen Gesundheitsbedingungen“ (Grötzbach & Iven, 2014, S. 16). Diese bio-psycho-soziale Sichtweise von Gesundheit und Behinderung beinhaltet, dass Kontextfaktoren besonders berücksichtigt werden.

4. Diagnostik

4.1 Prinzipien des diagnostischen Vorgehens

Ausgangspunkt einer Diagnostik ist immer das Kind als Individuum mit seinen Interessen und den Möglichkeiten der Partizipation - eingebettet in das jeweilige Umfeld mit seinen Interessen und Möglichkeiten. Die Ergebnisse der Anamnese, Diagnostik sowie der Interventionsplanung werden mit Hilfe der SMART-Regel spezifisch – messbar – anspruchsvoll/ ausführbar – relevant – terminiert, d. h. eindeutig benannt. Ihre Dokumentation dient als Evaluationsgrundlage für zukünftige Treffen und somit der Qualitätssicherung.

4.2. Was soll eine Diagnostik leisten?

(Aktas, 2012; Liehs, 2014; Appelbaum, 2016)

In einer Diagnostik geht es grundsätzlich um

- das Erfassen des kommunikativen, (vor-)sprachlichen Entwicklungsstandes
- (ggf.) das Einschätzen des Ausmaßes der Verzögerung
- das Einschätzen von Schwächen und Stärken
- die Festlegung von Therapiezielen
- die Dokumentation eines Entwicklungsverlaufs
- die Evaluation.

4.3. Zur Diagnostik im Zusammenhang mit Gesten und Gebärden

Die Diagnostik des sprachlichen Entwicklungsprofils bei Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen oder anderen Handicaps ist selbst für erfahrene Fachkräfte immer wieder eine Herausforderung. Die Herausforderung besteht einerseits in der großen Heterogenität der vorsprachlichen und sprachlichen Fähigkeitsprofile sowie in den sogenannten Asymmetrieprofilen, andererseits in den nichtsprachlichen kognitiven Fähigkeiten der Kinder, ihren individuellen Verhaltensweisen und ihrer Motivationslage. Immerhin besteht Konsens darüber, dass eine sorgfältige sprachspezifische Diagnostik unbedingt erforderlich ist, für die Kolleginnen im außerschulischen Kontext besteht dazu eine gesetzliche Verpflichtung. Allein die Frage nach dem methodischen Vorgehen kann als noch nicht als geklärt angesehen werden.

Es gibt folgende Probleme: ein standardisiertes, spezifisch linguistisches Testverfahren für Kinder mit kognitiven und/ oder motorischen Einschränkungen, noch dazu im Zusammenhang mit Gesten und Gebärden, gibt es nicht. Es ist aber unumgänglich, den aktuellen Entwicklungsstand abzubilden bzw. passende Therapie- und/ oder Fördermöglichkeiten abzuleiten. Daher ist es erforderlich, Verfahren zu adaptieren, d. h. an die Besonderheiten und Bedürfnisse der Kinder sowie ihrer

Lebenssituation anzupassen. Eine Möglichkeit besteht darin, sich bei der Auswahl der Materialien nicht am Lebensalter, sondern, durch Umkehr der Testlogik, an den sprachlichen Fähigkeiten und der damit verbundenen Altersgruppe sowie den damit verbundenen T-Werten zu orientieren.

Entscheidend ist, eine geeignete Auswahl für die Einschätzung der (vor-)sprachlichen Gesten- und/ oder Gebärdenkompetenz zusammenzustellen, Materialien bei Bedarf zu adaptieren und die Ergebnisse entsprechend zu dokumentieren bzw. zu interpretieren (vgl. Tab. 1 – 3).

Um eine begründete Auswahl treffen zu können, sollten die eigene professionelle Expertise (interne Evidenz) sowie die bestmöglichen vorhandenen Forschungsbelege (externe Evidenz) im Fokus stehen. Es geht demnach nicht um ein „beliebiges Hineingreifen in den Methodenkoffer“ (Aktas & Wolf, 2016, S. 172). In die praktische Umsetzung wird zudem diese Expertise um die Ressourcen/Präferenzen des Kindes und seines Umfeldes ergänzt.

Tab. 1: Verfahren zur Erfassung erster sprachlicher sowie vorsprachlicher/ kommunikativer Fähigkeiten

Vorläuferfähigkeiten (eine Auswahl)		
Grimm, H.; Doil, H. (2000, 2006)	Elternfragebogen 1 Elternfragebogen 2 Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern Göttingen: Hogrefe	ELFRA-1; ELFRA-2 Standardisierte Spracherhebung Fragebögen
Kirsten, U. (2007)	Triple C – Checklist of communication competencies. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag	Triple C Beobachtungsbogen
Weid-Goldschmidt, B. (2013)	Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag	COCP Beobachtungsbogen
Leber, I. (2014)	Kommunikation einschätzen und unterstützen. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag	Screening
Scholz, M./Wagner, M. (2015)	Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Rexionion (BKF-R, Version 1.01) Universität Landau	BKF-R Beobachtungsbogen

Tab. 2: Diagnostische Verfahren zur Erfassung linguistischer Fähigkeiten

Diagnostische Verfahren zur Erfassung linguistischer Fähigkeiten (eine Auswahl)		
Grimm, H.; Aktas, M.; Frevert, S. (2000)	SETK-2, Sprachentwicklungstest für 2-Jährige. Göttingen: Hogrefe	Standardisierter Sprachentwicklungstest
Grimm, H.; Aktas, M.; Frevert, S. (2010)	SETK 3-5, Sprachentwicklungstest für 3 bis 5-Jährige. Göttingen: Hogrefe	Standardisierter Sprachentwicklungstest
Kauschke, C.; Siegmüller, J. (2010)	Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier	Standardisierter Sprachentwicklungstest
Fox, A. V. (2006)	TROG-D. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag	Standardisierter Sprachentwicklungstest
Joan, B. (Autor); Hansen, F. (Übersetzer) (Hrsg.) (2009)	TASP: Test of Aided Communication Symbol Performance (Zur Abklärung des Symbol- und Sprachverständnisses in der UK). Berlin: Rehvista	UK-spezifisches Verfahren

Tab. 3: Möglichkeiten der Diagnostik im Zusammenhang mit Gebärden

Möglichkeiten der Diagnostik in Zusammenhang mit Gebärden		
Appelbaum, B. (2011)	Dokumentation erster expressiver Gebärden sowie erster Äußerungen in der (Deutschen) Lautsprache	Wörterliste – Tabelle
Aktas, M. (2012)	Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und –förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. München: Elsevier	Adaption standardisierter Sprachentwicklungstests
Appelbaum, B. (2015)	Erfassen von Kompetenzen in Deutscher Gebärdensprache (DGS)	Spontansprachanalyse
Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) (Hrsg.) (2013)	Deutsche Gebärdensprache: 4.1 DGS-Kompetenz zum Schuleintritt	Beobachtungsbogen

Die professionelle Expertise der diagnostizierenden Person sollte im Umgang mit Gesten/ Gebärden in folgenden Bereichen vorhanden sein:

- ein gutes Methodenrepertoire
- ein diagnostisches Konzept
- gute Fachkenntnisse bzgl. des regelkonformen bzw. abweichenden Spracherwerbs, inklusive der Kommunikationsentwicklung
- gute Fachkenntnisse bzgl. spezifischer Syndrome/ Störungsbilder und
- (sehr) gute Gebärdensprachkenntnisse und
- (sehr) gute Gebärdensprachkompetenzen.

Erst dann ist es möglich, u. a.

- Zeigeblicke zu verstehen bzw. gezielt einzuüben und einzubinden
- die gebärdensprachlichen Äußerungen des Gegenübers zu verstehen

- die Möglichkeiten und damit den Sinn, aber auch den Unsinn bei der Adaption von Testmaterialien zu linguistischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit Gebärden zu durchschauen
- alle Anpassungen zu dokumentieren.

Frage 1: „Brauchen wir letztendlich einen spezifischen Gesten- und/ oder Gebärdentest zur Erfassung von Gesten und gebärdensprachlichen Kompetenzen?“
 Meine Antwort lautet: „Nein, aus meiner Sicht ist u. a. durch die unterschiedlichen Fähigkeitsprofile und Bedürfnisse die Erstellung eines solchen Tests gar nicht möglich.“

Frage 2: „Sollten Kinder mit einem Handicap also irgendwie besonders oder vielleicht sogar gar nicht diagnostiziert werden?“ Meine Antwort lautet: „Nein, aber Kinder mit Handicap sollten grundsätzlich entwicklungsorientiert und besonders individualisiert diagnostiziert werden. Manchmal wird allein durch dieses Vorgehen eine Überprüfung diverser Fähigkeiten überhaupt erst möglich!“.

5. Fazit

Der Einsatz von Gesten und Gebärden stellt eine mögliche (frühe) „Brücke“ in die Lautsprache dar, wobei ein aktives Umfeld (Elternhaus, Kita, Schule etc.) sowie ein möglichst individualisiertes Vorgehen in Bezug auf die zu diagnostizierende Person für ein erfolgreiches Ergebnis eine wichtige Voraussetzung darstellt.

Kinder ohne ausreichende Lautsprache mit Gesten und Gebärden zu fördern, erfordert darüber hinaus ein fundiertes Wissen in den Bereichen der Kommunikations-, Gesten-, Gebärden- und Lautsprachentwicklung sowie der Gebärdenhandhabung generell. Dies gilt ausdrücklich und insbesondere für die Durchführung einer Diagnostik.

Literatur

- Aktas, M. (Hrsg.). (2012). *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und –förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Theorie und Praxis*. München: Elsevier.
- Aktas, M. (2015). Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik bei Kindern mit geistiger Behinderung. In A. Adelt, C. Otto, & T. Fritzsche et.al. (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 8. Schwerpunktthema Besonders behandeln? Sprachtherapie im Rahmen primärer Störungsbilder* (S. 1 - 19). Potsdam: Universitätsverlag.
- Aktas, M. & Wolf, M. (2016). Diagnostik und Förderung lautlicher Sprache. In Kuhl, J., & Ecker, N. (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen* (S.153 - 192). Göttingen/ Bern: Hogrefe.

- Appelbaum, B. (2018). Frühe Sprachentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Gesten und Gebärden und Auswirkungen auf die Diagnostik. In isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation (1. Aufl.)*. 13. Nachlief., (S. 02.043.001 - 02.048.001, Stand: 2017). Karlsruhe: von Loeper.
- Appelbaum, B. (2016). *Gebärden in der Sprach- und Kommunikationsförderung*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Appelbaum, B., Schäfer, K. & Braun, U. (2017). *Gebärden in der Unterstützten Kommunikation (UK) - eine Bestandsaufnahme und mögliche Perspektiven für die Forschung*, 7, S. 4 – 17.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose. Intervention, Prävention* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grötzbach, H., & Iven, Cl. (Hrsg.) (2014). *ICF in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis* (2. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Liehs, A. (2014). Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie – (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache. In Sallat, S., Spreer, M., & Glück, C. (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent – vernetzt – innovativ* (S. 283 - 289). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Liszkowski, U. (2015). Kommunikative und sozial-kognitive Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Sachse, S. (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (S. 27 - 38). München: Urban & Fischer.
- Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter*. München: Reinhardt.
- Szagun, G. (2012). *Wege zur Sprache. Ein Ratgeber zum Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat*. Berlin: PabstScience Publishers.
- Tomasello, M. (2014). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation* (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.